



インドネシアにおける平和教育に関する研究

中
矢
礼
美

はじめに

二十一世紀の国際社会は、国家間の戦争によってではなく、国内紛争、テロ、人種差別、男女差別、社会格差といった構造的暴力によってその「平和」が脅かされており、人々の心の中に「平和のとりで」をつくる包括的な平和教育が国際的に展開されてきている。^②

しかし、「平和」の概念や「平和」を築く方法に対する考え方は、各国の社会文化状況によって大きく左右され、「平和教育」は多様な様相を呈している。そのため、地球規模での平和構築を目指して自国の平和教育の特徴と課題あるいは方向性を見出すためには、各国・地域の平和教育の比較研究が重要となる。筆者は比較教育学の視点から、中核的カリキュラム（世界的に共通して学ぶべき平和教育の中核となる部分）と状況対応的カリキュラム（各国・地域・児童生徒のニーズと状況に応じて重点化したり応用したりする部分）を明らかにし、より適切な平和教育カリキュラムフレームワークの開発に貢献したいと考えている。^③ これまでも国際機関、各国政府、平和教育研究者・実践者らによって、歴史的、社会的、教育学的な視点からの教育実践が蓄積されつつあり、またいくつかの国においては政府レベル、NGOなどによって平和教育カリキュラムフレームワーク（スタンダード）が作成されつつある。^{④⑤}

そこで本稿では、平和教育の国際比較研究の一つの試みとして、インドネシアを取り上げて、国家レベルと特定地域での平和教育の特徴と課題について明らかにする。インドネシアは一九四五年の独立後、中央集権的な政治統制により国家統一を図り、学校教育は国民形成という重要な社会的機能を果たしてきた。しかし、一九九六年スハルト大統領からの政権交代後に加速してきた民主化、地方分権化およびグローバル化による政治社会変動により、学校教育も地域性重視、多様性重視へと移行しつつある。また近年では、民族抗争やテロ事件の影響を受けて、平和教育への期待が高まりつつあり、いくつかの地域で国際機関が平和教育の導入を試みている。^⑥

なお、これまでインドネシア教育研究において、平和教育に類する多文化教育については先行研究があるが、「平和」

の観点から包括的かつ詳細に分析した研究は管見の限りにおいてない。そこで本稿では、国家による「平和」の概念、教育行政にみる「平和」の状況、平和教育の視点からみる国家カリキュラムの特徴および紛争後地域における平和教育の特徴を国際機関の平和教育との比較を通して検討する。

一．インドネシアの「平和」の概念

平和教育の機能は、政府レベルでの平和主義の立場によって特徴づけられる。⁸⁾

インドネシアの平和主義の立場を、現在の軍隊の社会的地位とその報道からみると、現実的な問題として国軍は必要不可欠な存在であり、平和や安全の維持には軍や武力を用いざるを得ないという見解が共通認識とされており、現実的平和主義の立場をとっているといえよう。国軍はかつてほどではないが、国防と国内各地の紛争解決（介入）のために非常に大きな勢力を持ち続けており、正規軍として三十九万人（二〇〇八年インドネシア国軍のうち、陸軍二十九万八千人、海軍六万二千人、空軍三万人）を有している。⁹⁾兵役はないが、高等教育機関において軍事的訓練を含む社会教育活動が任意に行われている。

このような現実主義の立場に基づいて、インドネシアの学校やマスメディアは、軍隊による戦いを通して平和を勝ち取ってきたという「平和と暴力の歴史」を共有することで、国民統合を果たす文化伝達機能を果たしてきた。インドネシアの歴史は、独立前後から「オランダによる搾取・植民地時代（抑圧）」「日本軍占領期・インドネシア軍醸成期（抵抗）」「インドネシア独立戦争の勝利と開放（平和の獲得）」「独立後の民主主義時代（平和の発展）」となっていることから「平和と暴力の歴史」が理解される。¹⁰⁾

そして平和の発展のために用いられてきた文化統合機能の要は、国是パンチャシラ（建国五原則）教育と国家スローガン「多様性の中の統一」理念による教育である。「パンチャシラ教育」は、多様な文化と価値を持つインドネシア

社会に調和をもたらす原理を教える教育である。具体的には「唯一神への信仰（寛容）」「公正にして礼節に富む人道主義（思いやり）」「インドネシアの統一（結びつき）」「代議制による英知に導かれる民主主義（話し合い）」「全国民にとつての社会正義（助け合い）」である。¹¹「多様性の中の統一」とは、インドネシア諸島国家に散在する三百五十以上もの民族の融和とアニミズム、仏教、イスラム教、ヒンドゥー教、キリスト教などの信仰・宗教間の融和を図る教育政策として具現化されてきている。すべての宗教が学校における宗教教育において保障され、教授用語は地方語の使用が小学校三年生まで認められてきた。¹²この二大教育によつて、インドネシアの学校教育は、国民の多様性や多様な状況を学習する際に、寛容、思いやり、話し合いによつて多様性を保ちながら統一を果たす国家像を共有するという文化統合機能を試みてきた。

二. 学校教育における「平和教育」の諸相

学校教育における平和教育の成功のカギは、教育行政制度、学校・学級運営、教育内容および教授法と多岐にわたる。以下、それぞれの次元においてどのような特徴を有しているかを明らかにする。

（一）「教育における平和」の変遷

インドネシアにおける教育行政制度を平和教育への影響の視点から捉えるならば、中央やマジョリテイによる「抑圧」や「統制」からの解放の軌跡であるといえよう。カリキュラム開発行政では、軍事独裁的・国家主義的な暴力的行政から民主主義的行政へと大きく変化してきた。一九九四年までは、中央集権的教育行政が色濃く、ナショナルアイデンティティの醸成が第一目標として掲げられ、初等中等学校のカリキュラムはすべて国家が詳細に提示し、強制力を有しており、マイノリティへの抑圧が顕著であった。それが一九九四年カリキュラム改訂では、地域科の登場に

より、州レベルにそのカリキュラム開発権が委譲された。しかしこれは州内におけるマジョリティがマイノリティに対して州内のマジョリティ文化の習得を押し付けるといふ形で、州レベルにおいての抑圧―非抑圧の構造を新たに顕在化させる結果を招いた。無論、プラス効果があらわれた地域も多く、地域住民の学校教育参加機会の増加、観光産業学習過程における異民族文化の肯定的な捉え直し、民族アイデンティティの強化と地域開発意識の相乗効果の高まり、地域開発に資する人材育成の可能性も高まった。二〇〇四年には、「コンピテンシーを基盤とするカリキュラム (Kurikulum Berbasis Kompetensi: KBK)」が公式認定を受けないまま、各地でその導入が試みられた。⁽¹³⁾ KBKは、コンピテンシーの向上を目指して、これまでの内容重視から成果重視・教授学習過程重視、新タクソノミーや新構造主義的教授アプローチの採用、ポートフォリオやルーブリックなどの評価手法を用いる点で、非常に大きなカリキュラム転換となった。これまで教員中心であったものが、生徒中心に変化し、教室内において生徒の人権・個性・成長がより尊重される平和的な教授学習を可能にしたといえる。一九九四年カリキュラムが地域性の保障への目覚めというならば、二〇〇四年カリキュラムは児童生徒の個の成長の保障への目覚めともいえる変化である。例えば、公民教育における抗議行動の学習活動のように、個を確立し、適切な社会活動を行える市民の育成が実践され、市民教育や人権教育が効果的に行われるようになったといえる。⁽¹⁴⁾

その後教育法規の改訂を受けて、二〇〇六年に「学校を基盤とするカリキュラム (Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan: KTSP)」が展開されることになった。そのカリキュラム編成・実施原則はKBKと同じであるが、二〇〇六年に決定された国家教育基準卒業コンピテンシーを基準としていること、カリキュラム編成権が学校に委譲された点が大きく異なる。つまり、学校単位で生徒のニーズ調査に基づいてカリキュラムが編成されるようになった。この変化により、地域科も知識注入型傾向から経験や活動中心型に改善された。⁽¹⁵⁾ カリキュラム実施の原則では、「生徒は質の高い教育サービスを受け、自由で、ダイナミックにそして楽しく自己を表現する機会を得るべきである」「生徒間同士は互いに受け入れ、尊重しあい、親密で、オープンで温かい雰囲気であること」があげられており、「平和

を大切にする教育」(児童中心主義の教育)、「教育における平和」(自由で明るい学校現場、暖かい教室の風土)を推進することになったといえる。

(2) 「平和のための教育」の特徴―教育目標にみる平和構築に資する資質能力

国家教育目標(二〇〇三年国家教育制度法)をみると、「国家教育は、国民を教育する中で尊厳を持った国民の品性と卓越性を発展させ、唯一神への信仰と畏敬の念を持ち、高貴で、健康で、広い知識をもち、能力があり、創造的で、自立した人間として民主的で責任感のある国民となるように、学習者の潜在能力を発展させることを目的とする」と定められている。直接「平和」という用語は使われていないが、「民主的」という言葉が使用され、広義の平和教育目標といえよう。

次に各学校がカリキュラム開発基準とする卒業コンピテンシーにおいて、特に「平和構築のための資質」に関係するものを中学校レベルでみてみよう。¹⁶⁾

- 国内における多様な宗教、文化、民族および社会経済集団を尊重する。
- 合理的、批判的、創造的および創作的に周辺地域や他の諸資源から情報を集め、活用する。
- 日常生活の中での問題を分析し、解決するための能力を示す。
- インドネシア共和国における統一を実現するために社会的、国民的、国家的に同じ価値観を活用する。
- 効果的で礼儀正しいコミュニケーションと相互関係を持つ。
- 意見の違いがあることを尊重する。

ここでも、多様性によるコンフリクトを避けるための相互尊重、相互理解、価値の共有、課題分析・解決能力、合理的・批判的・創造的情報収集・活用能力の習得という「平和のための教育」(平和構築に必要な能力育成)を目指していることが分かる。

(3) 公民科にみる「平和教育」の特徴と課題

では、これらの目標は具体的に教科教育の中でどのように具現化されようとしているのだろうか。初等中等教育段階では、民主主義教育、人権教育、環境教育などはその用語を用いて単元が設定されているが、「平和教育」という言葉はまだ定着してはいない。¹⁷⁾そこで本稿では、全教育課程における平和教育に関連する内容を詳細に分析することは紙幅の関係上困難であるため、平和教育に関連する事項が多く取り扱われている公民科(中学校)に焦点を当て、国定教科書(中学校公民科)に見られる「平和教育」の諸相として、民主主義、軍隊、多様性の尊重に関する教育内容について検討する。¹⁸⁾

民主主義に関する教育内容としては、第八学年「多様な生活の側面からみる民主主義」において、生活のすべてを支える民主的な政治のための選挙が書かれている。民主主義の歴史から始まって選挙の重要性和民主主義のあるべき姿とその利点が説明されている。そして、これまでの民主主義の発展の中で民衆が進めてきた運動を紹介し、真の民主主義社会とは何か、その実現に立ちはだかる諸課題は何かを議論させる問題を出している。興味深いトピックは、政治家による汚職問題であり、四頁にもわたって、社会からの抗議として法による支配を訴えるデモ行進などが紹介され、次いで四頁にわたって議論や振り返り問題が課題として出されている。また、多様な意見を民主的方法で集約し、議決する方法としてインドネシアが誇る伝統である「ムシヤワラ(話し合いによる合意形成)」を教えており、伝統的に平和主義的な統治方法があることを自覚させ、クラス会議や生徒会などを例に挙げて、その実践能力を高める知識経験統合型学習を行おうとしている。

軍隊に関する学習については、公民科(第八学年)「国防への参加」の章に三十五頁も用いており、重視していることが伺える。内容は、国軍・警察の役割として「国内国外からの脅威から国民を守り、安全・安心な暮らしのために非常に重要な役割を担っている」ことを解説し、詳しい機構説明をしている。国外からの侵攻の危険性として、マレーシア、シンガポール、オーストラリアの動きや領域問題、国際テロリズムの国内活動を挙げている。そして個人

もまた「国家を守るための心構えと準備をするように」と再三繰り替えし、国民として国家を守る義務があること、「国家が自分にしてくれることではなく、国家に対して自分は何ができるか考えよう」をスローガンの掲げて、地域社会や学校における平和維持活動へ積極的に参加することを強く勧めている。外交問題も多く、国内にも危険が満ち溢れているような叙述が多く、なぜそのような状況であるのかという論理的な分析に結びける構成にはなっていない。ここで国軍の役割は賞賛され、国内外から批判を浴びている「国内での民族紛争への介入」の是非については議論の学習内容として取り上げられていない。章末の課題において「以下の事項は、国軍の役割かどうか、そしてその理由はなんですか」という十数項目の選択肢の一つとして「民族間のコンフリクトを和解させる」があるにすぎない。これは先に述べたインドネシア国家が軍隊の力をもって平和を維持することをよしとする現実的平和主義を根拠としていることは明白である。

最後に、国内紛争・摩擦の元凶とみなされている宗教や民族間の価値観の違いについての取り扱いをみると、社会の平和を守るための基盤は、各々の規律に沿った行動と多様な「規律」に対する相互尊重であるとされている。これは、先に述べたパンチャシラ教育、国是「多様性の中の統一」による文化統合機能を象徴するものであり、学校教育段階全てにおいて実施されている。具体例として公民科第七学年第一章「地域社会、民族社会、国家において施行されているノルマ」をみると、「人間は、いつも規律正しくて、平和で平穏な状況の社会を保つように努力していて、それは直接に生活を保障するものです。（中略）秩序正しい社会では、人は社会成員として他の人の生活を保障するようにしなければなりません」とある。平和のためには規律と秩序が最重要であることを述べている。その関係性で特徴的であるのは、ノルマは上位概念として位置づけられ、その下位に宗教、人の心から自然に湧きあがる「純粋なモラル」、礼儀、国家統治のための法律が関係しあって存在するという説明である。そしてインドネシア憲法を挙げ、法治国家であることを繰り返している。説明には「町で泥棒が人の手によって捕らえられ、その場で民衆に暴行を受けました。このような対処の仕方は間違っています。インドネシアは法治国家であるため、人の罪を罰するのは人

はなく、法です。捕まえた後は、警察に渡し、法による裁きに任せなければなりません」とある。これは、実際にインドネシアの国内ではよく発生する問題である。宗教間抗争、民族抗争もデマに扇動された民衆が直接暴力に訴えて報復を繰り返すことで激化し長期化するため、この学習は非常に有効な内容となるであろう。

また「礼儀のノルマは、（中略）それぞれの土地において非常に特殊な形態をとっており、その土地においてのみ有効なものです。ある社会において有効な礼儀作法は、別の土地では同じように礼儀正しさを示したりはしないのです」という記述がある。しかし具体的にどのような違いがあり、その違いによって不愉快な気持ちになることがあるのか、それをどのように克服すればよいのかといった具体例はない。多様な集団の持つ多様な規範や価値観の例示やその違いに由来するコンフリクトの歴史には触れていない。今後、国内紛争やテロへの対策のためにはこのような単元を活用して、各学校は実際の紛争の原因として価値観・規律の多様性が衝突する際の予防スキルを育成する必要がある。また価値観の多様性がコンフリクトや紛争の勃発や拡大に直結するわけではなく、そこには政治家による社会混乱の画策、煽動とそれに呼応する社会的・経済的下層が存在するという社会問題の複雑性についても具体的事例から学習する必要があると考えられる。

三、紛争後地域における平和教育カリキュラム開発の模索

以上は、全国共通の学習内容であったが、本節では、特定の地域における平和教育について検討する。

マルク州アンボン県では、一九九九年から二〇〇四年まで、政治的・社会的・経済的な問題を背景とした宗教間抗争が続き、五万人とも十万人とも言われる死傷者、三十五万人を越える国内避難民を生み出し、社会復興活動が続けられている。その中でアンボンは、国際機関によるユニバーサルな平和教育の提示と支援を受けつつ、独自の社会に適したカリキュラムを実践しようとしている。ここではアンボンで開発された「平和な文化を育む力の育成」カリキュ

ラムの特徴と課題を明らかにする。

（１）兄弟教育プログラムと教科における「平和教育」の状況

アンボンでは、紛争後にユネスコや国連開発計画（UNDP）がトラウマケアや平和教育教材の開発を行ってきた。JICAは青年活動用の平和教育教材の開発と実施支援、「復興期の地域に開かれた学校づくり」プロジェクトを展開し、成果をあげつつある。¹⁹⁾

アンボンの諸学校で取り組まれている平和な文化をはぐくむための主な活動は、課外活動としての「兄弟プログラム」である。例えば、アンボン国立第九中学校では、以前抗争のあった学校間での生徒の交流として、毎月博物館に行ったり、昼食会を開いたり、クリスマス会に招いたりという活動を行っている。ただし、両集団の対面が即座に平和な社会の再構築につながるわけではない。²⁰⁾そこではきめ細やかな配慮が必要とされており、いくつかの学校では様々なプラスの要因がシナジー効果を挙げて成功したにすぎない。学校教育関係者も無論そのことは承知しており、より平和構築の可能性を高めるための仕掛けとして、教科教育や地域科において平和な文化を育もうとしている。²¹⁾

中学校の公民科担当教員によると、校内の公民科担当教員会議において、平和教育の要素を含めるように話し合いをし、その後各自で適切だと思ふ箇所で触れるようにしているとのことであった。特に平和教育の要素として、人権の尊重、助け合いの精神などを特に重視しているということであった。その他の教科でも、中学校英語教員によると、新カリキュラムの研修を受けた際に指示を受け、教科書において友達同士の助け合いについて強調できるような場面が出てくると、意識して強調するようにしているという。しかし、平和教育を教科教育に取り入れる研修やシラバス作りは行われていない。

JICAの現地コンサルタントは、平和構築に向けた学校運営を支援する中で、教員の力量や学校の状況に合わせて、次の三つの方法を組み合わせながら平和教育を行うよう指導・助言している。²²⁾それは、①平和に関する学習内容（ア

ンボンの助け合いの慣習)、②平和な文化を創造するための活動や共同作業、③教授方法(平和的な教授方法)である。これは、ユネスコの平和教育に関する研修から学んだ事項であるという。ユネスコは、「平和の文化」を築くための教育を世界に広げようとしているが、基準として提示した「平和の文化」は、その土地の歴史や文化・慣習に根差して学習させなければ、定着しないと指摘している。アンボンではそのようなアドバイスを受けて、異宗教集団間の助け合いの慣習を最重要視しているといえよう。

(2) 『平和な文化の構築・教員用指導書』⁽²³⁾の特徴と課題

アンボン市教育・体育局は、平和教育を通して平和文化の構築を目指して、ユニセフ・アンボン事務所やマルク州UNDP事務所と共同で中学校段階における『平和な文化の構築』という平和教育カリキュラムを開発した。二〇〇三年に教育関係研究者、教員、宗教者、地域の名士、行政機関職員、生徒会委員を招いてセミナーを開き、カリキュラム開発チームを結成し、活動を開始した。外部の専門家からのアドバイスを受け、二〇〇六年には六つの中学校において十人が研修を受けて、試験的に平和教育カリキュラム実践が行われ、二〇〇九年に改訂・発行されるに至った。

アンボンでは、抗争直後からトラウマの克服のための教育活動が、当事者全員に対して行なわれてきた。しかし、現在の中学生にとって、両グループの抗争は、当時小学校に入ったばかりの頃のこととなり、年々直接被害にあったという子どもたちが減ってきている。その状況で求められる平和教育とはどのようなものだろうか。家庭において共有・継承される対抗グループに対する「偏見」「恐れ」「憎しみ」を、学校教育における「平和教育」によっていかに軽減させ、新しい世代における共生社会を再構築していくのかという視点からカリキュラムを検討し、今後この教材の活用や改善に活かす必要がある。

このカリキュラムは、地域文化の英知に根ざすことを重視して、以下の五つの側面を含めているという。⁽²⁴⁾それは、①専門的プログラム(コミュニケーション、人間関係およびコンフリクト解決能力の向上に関係するプログラム)、

②平和プログラム（特定のコンフリクトを克服することにより焦点を当てた特別プログラム）、③多文化教育（多様性、中立および相互依存性を理解する教育）、④人権教育（人間観の平等と公平を強調する教育）、⑤民主主義教育（市民の諸権利や法律を順守する責任を強調する教育）である。

内容構成は、上述した五つの側面を包括して、第一章「生活の多様性」、第二章「コンフリクトと暴力」、第三章「平和の構築」、第四章「権利と義務」、第五章「社会の公平性」、第六章「人間と生活環境」となっている。学習内容とコンピテンシーとのマトリックスは、表一のように示されている（二―三章のみ抜粋）。既存の教科内容と比較すると、第一から第五章は、社会科および「公民科」（二〇〇六年）において扱われてきた内容もあり、第六章は理科や地域科（首都部）で扱われてきた内容と重複する部分が多くある。これまで全く扱われなかった内容は、第二章の暴力と解決法、第三章の「平和の発展」であり、暴力とは何か、平和とは何かを教え（平和についての教育）、平和を築く方策とその技術向上（平和のための教育）を図ろうとしている。社会科や公民の内容と重複する内容であっても、アンボンの言語、逸話、歌を用いて親近感を抱かせ、地域の文化・価値観を盛り込むことで地域文化の伝達を通した平和な社会を構築する資質・能力の育成を図っているようである。特に、アンボンでは平和な社会を築く伝統的な異教徒間の助け合いの慣習があったことを再評価・継承・再構築しようとしており、自尊心の向上や地域アイデンティティを強めて平和構築の土台と行動力を身につけさせる方策として効果があるといえよう。

第一章「生活の中の多様性」では、社会科や公民科の内容と同様に多様性の尊重が内容とされているが、具体的な事例学習として地域の伝統的な異宗教集団による相互扶助の習慣である *Madon* の話を掲載している。学習活動は、逸話を読み、理解し、議論するというものである。議論では、「何を理解したか」「話のような多様性の中で生活しているか」「話にあるような調和のとれた平穏で平和な生活をするには、どのような態度をとるべきか」などの質問があげられている。そして、最後にみんなで「Gandong」という共に生きることの喜びについての歌を一緒に歌うことで授業を終えるように指示している。「平和の文化」を再構築するために地元の慣習の見直しを最重要視している。

表1 学習内容とコンピテンシーのマトリックス (第1、2、3章のみ抜粋)

題材／副題	内 容	コンピテンシー基盤	基礎コンピテンシー	
第一章 生活の多様性	多様性の中の私達の生活	○多様性 ○多様性の中の統一 ○基本原理	生徒は神の恩恵としての多様性の事実を理解し、尊重する	○違いを理解し、尊重する ○恩恵としての多様性の尊重 ○社会生活での共同を発展させる
	違いの中の強さ	○違い ○社会的責任 ○自己中心 ○平穏な生活 ○共同	生徒は、違いはコンフリクトの源になるだけでなく、創造性を生み出す源にもなることを理解することが期待される	○自然の法則「違い」を理解する ○違いのみがコンフリクトの源ではないことを理解する ○違いは創造性を生み出す源であることを理解する
	生活の調和	○生活の調和 ○オープンな態度 ○寛容性 ○自我 ○自己尊重意識	多様な宗教、多民族社会で、社会関係の質を高めるために必要なポジティブな態度を理解することが期待される	○生活の安寧を実現するために用いられる多様性に満ちた生活状況において必要とされるオープンで寛容な態度を理解することが期待される
	違いの理解	○視点 ○見地 ○先入観 ○コミュニケーション	生徒は、全ての人は考えが異なる事と意見の多様性の意義を理解することが期待される	○見解の理解 ○異なる視点の結果である見解の違いを理解する
第二章 コンフリクトと暴力	コンフリクト	○コンフリクト ○コンフリクトの原因 ○コンフリクトの発生形態 ○コンフリクトの影響	生徒は、コンフリクトは常にネガティブな事ではなく、自然な事で、人間生活から切り離せないことを理解することが期待される	○コンフリクトの解釈を理解 ○コンフリクトが起こる背景について理解する ○コンフリクトによって発生する影響を理解する
	私は暴力が嫌い	○暴力の形態 ○暴力の理解 ○暴力の影響 ○ネゴシエーション ○Win-win	生徒は、暴力の形態や影響について理解する	○暴力の解釈を理解する ○暴力の形態を理解する ○暴力によってコンフリクトを解消する影響を理解する
	新たな解決策探る	○代替思考 ○ネゴシエーション ○仲介 ○Win-Win 解決	生徒は、学校、家族、社会で発生するコンフリクトを解決する方法を理解する	○問題解決方法を理解する ○頻繁に用いられる主な方法を同定する
	先入観	○先入観 ○差別 ○ステレオタイプ ○ポジティブな思考	生徒は、コンフリクトの原因となる間違った考えに至る過程の一つとして先入観を理解する事が期待される	○間違った考えの過程での先入観を理解する ○先入観が形成されるプロセスを理解する ○先入観が生まれる要因を同定する
第三章 平和の発展	共に生きる	○平和 ○創造性 ○暴力からの解放	生徒は、暴力のない（共に生きる）平和を発展させるために建設的な努力を理解することが期待される	○平和と共に生きることを理解する ○社会生活で重要な平和の意識を自覚めさせる ○直面するコンフリクトに対応するために、創造的な解決方法を探るスキルを身につける
	信頼関係を築く	○信頼関係を築く ○信頼関係を築くことの重要性	生徒は、互いに信頼し合えることを信じ、その重要性を自覚することが期待される	○信頼関係構築の有用性を理解する ○信頼関係構築の大切さを理解する
	共感	○共感 ○コミュニケーション ○連帯感	生徒は、日常生活の中での共感やその表現方法を理解することが期待される	○共感の解釈と実際を理解する
	コミュニケーション	○コミュニケーション ○共感 ○コミュニケーションの要素と機能 ○効果的なコミュニケーション	生徒は、効果的なコミュニケーションを理解し実行することが期待される	○効果的なコミュニケーションを理解する ○コミュニケーションの形態を理解する ○コミュニケーションにおける重要な要素を理解する

出典：Dinas Pendidikan dan Olah Raga Kota Ambon, *Membangun Budaya Damai, Kurikulum Pendidikan Orang Basudara Maluku Buku Ajar*, 2009より筆者作成。

この章では、直接抗争や暴力の予防や解決の学習に取り組むのではなく、平和な社会、平和な時代に対するイメージをしっかりと持たせている。抗争によって生まれた「憎しみ」「不信任」が日常生活の場で蔓延している中で、忘れられた平和な社会の姿をしっかりとイメージできるようにさせ、そこから平和に対する前向きな態度を芽生えさせようとしている。ただし、そのような「助け合いの慣習」があつたにも関わらず、平和な共存状況がなぜ崩壊してしまったのかについての原因究明の学習がなければ、適切な予防能力は育成できないという課題を残している。

第二章「コンフリクトと暴力」では、一般的な平和教育に用いられているコンフリクト概念の学習（状態、原因、対応、影響、ネガティブなものではなく、ポジティブなものとして捉え、適切に対応するべきこと）の学習や暴力の概念（身体的暴力、身体的でない暴力）学習が行われる。コンフリクトを理解させるための話としては、家族旅行をめぐる希望の不一致による家庭内の不和状態を例にあげ、話し合いの中でそれぞれの希望は子どもや親戚への思いやりに基づいたものであることが分かり、最終的に理解しあつて全く違う解決策を見出すという例を出している。暴力についての具体的な学習は、学校内で起こるボールの取り合いやいじめについて、その状況が嫌な状態であることを感じさせ、原因究明と解決策を見出すために議論させるようにしている。そこでのコンフリクト解決法としては、代替思考、ネゴシエーション、Win-Win 解決法、仲裁法などを学習させている点で既存の教科とは違う「平和教育」の学習となっている。ただし、これらの事例では日常生活でのリアルな感情の衝突と打開策を描いているものの、宗教学間で起こりうるような価値観に触れるような事例ではない。アンボンで実際に起こってきたコンフリクトを取り上げて、予防スキル、コンフリクト初期にとるべき対処法、信頼関係の再構築に重点は置いていない。そこには未だ明らかにされていない政治的課題に触れられない状況があるのだろう。

第三章「平和の発展」では、平和、問題解決のための創造性、非暴力の三つの概念を学び、信頼関係の構築の重要性や共感の意義の理解、効果的なコミュニケーションの形態とその重要な原理の理解ができるような学習が盛り込まれている。平和についての説明は、次のようにされている。「平和とは、戦争から開放されているだけではない。平

和とは、すべての恐れ、暴力、不公平、差別、飢えから開放されているということである。そのほかにも、平和とは創造の神との関係、自分自身、人間だけでなく自然界との関係の中においても、平穩、安寧および安全が満たされている生活の状態を示している。」ここでの可能性は、構造的暴力を平和や暴力の概念学習にとどめることなく、アンボン抗争を引き起こした社会の構造的暴力の理解につなげ、批判的思考能力を育成することに導くことである。ただし、第一章で題材とする伝統的な助け合いの文化を再構築・再評価・復活しさえすれば、平和な社会を取り戻せるというのは、短絡的である。それでは、アンボンでの抗争の原因は対人関係問題や個人の意識に帰するということになってしまふからである。アンボン社会の抗争の根本的な原因である構造的暴力(社会構造のゆがみ…失業者比率の高さ・若者のフラストレーション、政治的背景)をしっかりと捉える視点を習得させることこそ、「偏見」「恐れ」「不信任」そのものを克服する力になり、今後の予防スキル習得につながるのではないだろうか。

なお、表一には掲載していないが、第六章では「人間と環境の共存の学習」とされている。この章の内容は、現在のアンボンにおいて喫緊の内容ではなく教員からも違和感があるという意見を聞いた。国際機関の取組みにより、近年平和教育には「持続可能な開発」が含まれるようになったが、平和教育は、すべての内容について同様の比重を置く必要がないことは、既に指摘されているところであり、検討が必要である。⁽²⁶⁾

以上見てきたように、このカリキュラムは地域愛と兄弟愛の醸成を通して平和構築を目指すというアンボン型の平和教育であると評価できるが、抗争の直接・間接的原因究明を回避している点において課題を残している。また、他の教科とどのように内容が重複し、連携がとれるのかの具体的な情報が盛り込まれておらず、評価基準も設定されていないため、生徒の学びの質の保障までには達しておらず、今後の改善が望まれる。

(3) 地域科における平和教育の可能性と課題

最後に、アンボン教育関係者から期待されている地域科における平和教育の可能性と課題について考察する。

地域科は、そもそも「教科の枠に組み込むことができない教育内容について学ぶ」教科であり、地域文化と地場産業を体系的に教える場である。したがって、アンボンにおける平和教育として、「助け合いの文化」について、価値・知識・実践を体系的に組み込むことは非常に有効であろう。また、現在注目している地域文化教育の領域だけでなく、地場産業教育もアンボンでは平和教育の一環として効果を上げる可能性は高い。なぜなら、抗争時に関わった多くが若者失業者であったという指摘があり、労働市場問題の解決による社会の健全化が平和構築には不可欠だからである。単に技術訓練を行うのではなく、労働をめぐる人権（働く権利、正当な報酬を受ける権利、適切な労働環境で働く権利など）学習やキャリア教育は、若者の職業観を肯定的で前向きなものにしていき、失業率の軽減も期待できる。今後、日本の総合的な学習と同様の論理で、地域科も教育の効果を挙げるために、他教科との相互還流を図ることが望まれる。

おわりに ―平和教育の課題と展望

以上分析してきたように、インドネシアはこれまでになく民主的な教育を推進するようになってきているものの、現実的平和主義を基盤としているため、公民科で学習している「力によって力を抑える」（軍隊によって安全を守る、抗争を鎮める）という学習をしつつ、社会変化の戦略としての非暴力を「平和教育」で教えることについての整合性に課題がある。また、アンボンの平和教育カリキュラムでは、「紛争再発予防」として期待される「団結・共存精神の促進」については充実しているものの、「過去に起こった事実を正確に後世に伝達する」ことについては、抗争の直接原因の究明や間接的要因である構造的暴力への言及について政治的制限が暗黙のうちにある点で限界がある。

アンボンでは抗争後、国際機関やNGO団体によって平和トークが繰り返され、既に平和教育アレルギーを起こしていると言われている。一方で「アンボンは美しい、でもそれは表面だけです。人の心は醜い」「地域を愛す心取

り戻して、平和な社会を取り戻したい。その方法が知りたい」という校長の言葉からも、平和教育が求められていることが分かる。そのためには、まず学校がそのミッションに平和教育を掲げ、地域を巻き込んだカリキュラムマネジメントを行う必要があることを指摘したい。インドネシアが推進する自律的な学校運営の目指すところは、「地域のニーズを反映した」学校運営を行うことにあり、アンボンにある学校は、「平和な社会を再構築する人材育成」が学校運営の前提となるはずである。また、各学校はカリキュラム開発においては九四年カリキュラム時の地域科カリキュラム開発時の教訓（マイノリティをより周辺化へ追い込む逆機能）を活かし、地域における特定グループの意見のみが反映されないよう、すべての人にとつて公正で公平なものになるよう細心の注意を払う必要がある。

アンボンの行政官や教員には、「加害者にも被害者にもならなかったことがばれるだけで、自分が嫌われる。卑怯者と思われる。うらやましいという気持ちから、不当な怒りに変わるんです」と真剣に心配する人もいた。紛争時自分がどのような立場に置かれ、どのような行動をとったか、それを今ではどのように解釈し、先に進もうとしているのかということを表明する事が教育者には必要とされる。そのための研修がまず望まれるのではないだろうか。研修において育成することが求められる教員の資質能力は、「自覚と誇り…学校が、社会改革の中心的役割を果たす可能性が高いという自覚」「教授スキル…参加型学習実践スキル、対話力」「平和構築のための基本的知識…人権の尊重と平等、中立的な歴史・宗教観、民主主義」などである。これらの資質能力を、教育省や地方教育局によって取り組まれている各種職能開発に組み込めば、効果的な研修を進めることができる。教員は、地域紛争の勃発原因の真相を伝える文化伝達機能に向き合わざるを得ないし、再発防止にむけて、メディアやデマに煽動されない合理的・批判的思考を育成する独自のカリキュラムを開発していかなければならない。また、インドネシア国民に対する平和教育は、「多様性の中の統一」を維持することと地域における紛争解決と再発予防もすべてが整合性を今後持つ必要がある。「平和の文化」と非暴力によるその実現というユニバーサルな価値と自国の現実的平和主義の関係を問いなおしつつ、現実社会にあふれる暴力を排除する平和教育カリキュラムを開発することが今後の課題である。

注

- (1) ヨハン・ガルトゥング(著)、高柳 先男(著)、塩屋 保(著)、酒井 由美子(著)『構造的暴力と平和』中央大学出版部、一九九一年など。
- (2) UNESCO憲章「戦争は人の心の中で生まれるものであるから、人の心の中に平和のとりでを築かなければならない」。各国の平和教育者は、一九九九年に発表されたハーグアジェンダの四つの柱「戦争の根本原因と(平和の文化)」「国際人道法・国際人権とその制度」「暴力的紛争の予防・解決・転換」「軍縮・非武装化と人間の安全保障」²⁾と五〇の勧告を用いて、伝統文化や社会状況に合わせて教育プログラムを開発・実施し、その成果を公表・蓄積しつつある。
- (3) International Decade for a Culture of Peace and Non-Violence for the Children of the World, 2001-2010, General Assembly United Nations, 20 August 2009. これは UNESCO, ILO, WHO, UNICEF などは、市民団体などが取り組んできた平和の文化を広める平和教育の推進活動を報告している。
- (4) 村上登司文は、『戦後日本の平和教育の社会学的研究』(学術出版、二〇〇九年)の中で、各国の平和教育は、社会的条件から影響を受けているという立場にたち、地域差や一般化の危険性を考慮に入れながら、国際比較検討することの必要性を説いている。村上は各国について歴史的要因、政治的要因、教育的要因、経済的要因、人種的・民族的・宗教的要因から平和教育の特徴を社会学的観点から比較検討している。
- (5) Monisha Bajaj, *Encyclopedia of Peace Education*, Information Age Publishing, Inc., 2010.
- (6) カナダでは The Civilian Peace Service Canada (CPSC) により Canadian Peace Professionals: Core Value and Key Competencies (A Discussion Paper) が Web 上で公開されている³⁾。(Drafted by D. Ross McNaughton, May13, 2007) International Schools Association の Global Issues Network からも *Education for Peace - A Curriculum Framework K-12* を作成し、グローバルシティズンとして有するべきユニバーサルな価値観と積極的な行動力を育成するための平和教育カリキュラムフレームワークを提案している。
http://www.isaschools.org/images/ISA/education_for_peace.pdf (2010. 10. 31)
- (7) 二〇〇二年、二〇〇五年にバリ島で、二〇〇三年、二〇〇四年、二〇〇九年に首都ジャカルタでそれぞれ爆弾テロ事件が発生している。長年の独立運動と中央政府による「軍事占領」を受けてきたアチェ特別州は、二〇〇四年に津波

によって多数の死傷者が出たため、二重の苦難を強いられ、現在も平和・復興活動が続けられている。

- (7) Choirul Mathud, Pendidikan Multikultural, Pustaka Pelajar, 2006. 他

- (8) 藤原修「平和主義とは何か」藤原修、岡本三夫編『いま平和とは何かー平和学の理論と実践ー』法律文化社、二〇〇四年。現実主義とは、侵略戦争は否定するが、防衛戦争は認め、強力な軍事防衛体制こそ平和と安全の基本条件とする立場と分類している。

- (9) 日本外務省ホームページ（アクセス日時：2010.04.22 08:22）

<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/indonesia/datahtml>

- (10) 民主主義時代も「指導された民主主義時代」「新秩序時代」の時代区分がなされている。

- (11) その原理の解釈は時代によって異なるイデオロギーと結び付けて解釈されてきた経緯があり、特にスハルト政権下では汚職の温床となったという批判があるため、現在の公民教育では、生徒が国家の歴史や社会状況を考えた上で、どのような意義があるのかを分析し、再評価していくことが目指されている

- (12) 多様性の保障は、現実的な制約によって保障に至らない事も多い。全学校において全宗教の教育者を配置することは困難で、僻地、少数民族地域あるいは多数民族と少数民族の混住地域では、生徒と教員の母語が一致しないことが多い。

- (13) 中矢礼美「インドネシアにおけるコンピテンシーを基盤とするカリキュラムに関する研究」『教育学研究ジャーナル』第三号、二〇〇七年、一九―二八頁。

- (14) 中矢礼美「インドネシアにおける Competency Based Curriculum の実践」『広島大学留学生センター紀要』第17号、二〇〇七年、三三―四三頁。

- (15) 国立第九中学校校長 Nn. S. Sapulette, S. SOS, 氏および Ny. M. Tulalessy 氏への面接調査、二〇〇九年二月二十七日。

- (16) Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 23 tahun 2006 tentang Standar Kompetensi Kelulusan「卒業コンピテンシー基準に関する二〇〇六年第二十三号国家教育大臣令」。

- (17) 高等教育段階では、ガジヤマダ大学に一九九六年に「安全と平和研究センター」が設立された。同センター研究員は、各地の紛争解決に際して国際協力機関と共同して学校教育における恒常的で日常的な平和教育カリキュラムの必要性を唱えている。(Samsu Rizal Panggabean (peneliti PSKP UGM), 'Membawa Pendidikan Perdamaian ke Sekolah', Media

Indonesia, 30 Juni 2008.

<http://cpsps.ugm.ac.id/Membawa-Pendidikan-Perdamaian-ke-Sekolah.html> (2010. 11. 11)

- (18) A. T Sugeng Priyanti, Diennudin Harun, Angang Priyanto, Cholisin, Muchosan A. R, Dagang Sundawa, Rr-Nanik Setyowati, Pendidikan Kewarganegaraan, Pusat Perbukuan Departemen Pendidikan Nasional, 2008.
中学校では第一学年から第三学年まで週二時間が公民科に充てられている。
- (19) JICA, The Community Empowerment Program for Pendidikan Orang Basudara.
- (20) Dan Bar-On, "Conciliation through storytelling: Beyond Victimhood", Gavriel Salomon and Baruch Nevo, Peace Education, Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
- (21) 二〇〇九年二月二十三日から二十六日の聞き取り調査より。
- (22) 二〇〇九年十一月二十五日、二十六日の聞き取り調査より。
- (23) Tim Program POB, *Ambon city SBM/POB Program Guidelines* (version1), Pencanaan Program, POB (2009/02/26)
Dinas Pendidikan dan Olah Raga Kota Ambon, 'Membangun Budaya Damai' (Kurikulum Pendidikan Orang Basudara Maluku Buku Ajar, 2009, マチエ特別州において開発、活用された平和教育プログラムを模倣して作られたが、それでは地域の特殊性が軽視されるという点で、アンボン独自のカリキュラム開発が試みられた。(Program Pendidikan Damai. Evaluation Report, Banda Aceh, Indonesia, Sep. 2002)
(www.unicef.org/evaldatabase/files/IDS_2002_006.pdf -)
- (24) Dinas Pendidikan dan Olah Raga Kota Ambon, 'Membangun Budaya Damai' (Kurikulum Pendidikan Orang Basudara Maluku Buku Ajar, 2009, マチエ特別州において開発、活用されていた平和教育プログラムを模倣して作られたが、それでは地域の特殊性が軽視されるという点で、アンボン独自のカリキュラム開発が試みられた。(Program Pendidikan Damai. Evaluation Report, Banda Aceh, Indonesia, Sep. 2002)
(www.unicef.org/evaldatabase/files/IDS_2002_006.pdf -)
- (25) Gavriel Salomon, "The Nature of Peace Education: Not All Programs Are Created Equal", Gavriel Salomon and Baruch Nevo, op. cit., pp. 3-13. Dinas Pendidikan dan Olah Raga Kota Ambon, (2009), pp. iii-iv.